



De la géographie élémentaire: enseignement à la carte ou au menu

Jean-Pierre Chevalier

► To cite this version:

Jean-Pierre Chevalier. De la géographie élémentaire: enseignement à la carte ou au menu. Cahiers
Pédagogiques, 2007, 460, pp.46-49. halshs-00218792

HAL Id: halshs-00218792

<https://shs.hal.science/halshs-00218792>

Submitted on 29 Jan 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De la géographie élémentaire : enseignement à la carte ou au menu.

Jean-Pierre Chevalier

UMR 8504 *Géographie-cités*

Des successions d'images hantent l'évocation de la géographie à l'école primaire : la Troisième République et ses livres de géographie de Foncin, sa carte murale avec l'Alsace et la Lorraine comme provinces perdues, sa liste des préfectures, le croquis à main levée des principaux affluents. Ces images anciennes se télescopent avec des images plus récentes ou la démarche d'éveil, allie l'investigation du milieu local et l'étude thématique plus ou moins ordonnée de grands phénomènes ou d'événements marquants. Comme si en quelques décennies nous étions passés d'une géographie primaire marquant fortement la « communale », à des éléments épars de géographie aux marges de l'enseignement élémentaire : d'une géographie au même menu scolaire pour tous à une géographie aléatoire, à la carte. Les raisons d'une telle évolution sont à chercher pour une part, dans les transformations du système scolaire, pour une autre part, dans l'évolution sociologique des rapports au monde des jeunes écoliers comme de leurs enseignants.

1. De la géographie primaire aux éléments épars de géographie.

Le programme actuel (BO hors série n° 5, 12 avril 2007) est centré sur « l'espace national », expression qui exprime une continuité plus que séculaire. Dans les quatre « points forts » concernant la France on y lit : « première approche du découpage administratif du territoire national, en lien avec l'éducation civique », une tradition plus que séculaire. Mais quels peuvent être le sens et la valeur pour l'écolier comme pour l'enseignant d'une discipline dont les exercices sont le plus souvent notée, mais dont le rôle est dans le cursus scolaire est bien mineur à l'école élémentaire ?

De 1867 à 1984, à l'école primaire, la géographie a fourni l'exemple de situation pédagogiques innovantes. Les injonctions pédagogiques invitaient les maîtres à former leurs élèves à la « méthode géographique », assimilée à une enquête intuitive dans un milieu. Certes, les examens terminaux du primaire, certificat et brevet, étaient en décalage avec ces prescriptions, car leurs questions portaient surtout sur trois types de savoirs : des définitions à réciter, des inventaires des territoires à énumérer et des croquis de localisation à réaliser à

main levée. Néanmoins ce dispositif organisait une continuité des enseignements en géographie. Par comparaison, la géographie apparaît aujourd'hui relativement marginalisée tant dans les demandes sociales envers l'école primaire qu'au vu de la place qu'elle occupe dans les curriculum réels des élèves du primaire. Depuis quelques décennies, les programmes de géographie sont dans la plupart du temps étudiés de façon très partielle et sans continuité, c'est ce que relevaient les enquêtes de l'INRP il y a une dizaine d'années, c'est ce que confirme en 2005 un rapport de l'Inspection générale.

Certaines racines de ce phénomène sont à chercher du côté des réformes de structure du système scolaire. Aujourd'hui, les écoliers du primaire ne sont plus destinés à passer le certificat de fin d'études primaires ou le brevet élémentaire. En abolissant une des ségrégations sociales les plus voyantes au sein du système scolaire, le collège unique (1975) a entraîné une redéfinition de la place de l'école élémentaire. Elle a cessé d'être une filière parallèle à l'enseignement secondaire pour devenir le premier degré d'une structure qui a pour finalité le baccalauréat.

Les travaux sur la didactique de la géographie, qui tenaient en France une place importante dans la réflexion sur l'enseignement des sciences sociales à l'école élémentaire dans les années 1970 et 1980, au temps de « l'éveil », se sont fait plus rares. L'apaisement de la réflexion sur l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire, ou plutôt son assoupissement, s'explique en partie par l'absence de continuité entre les enseignements de cours moyen et de sixième. Les enseignements de géographie de l'école élémentaire sont perçus comme une vague propédeutique au collège, guère prise en compte ensuite, ne serait-ce qu'à cause de l'hétérogénéité des enseignements de géographie au cycle 3.

2. L'émergence d'une discipline enseignée tout au long de la scolarité

Plus avant dans le temps, au XIXe siècle, de Guizot à Levasseur, la question de l'enseignement d'éléments de géographie aux enfants de l'école primaire a été pensée comme celle d'une discipline utilitaire et identitaire, des savoirs pratiques et quelques clés de compréhension du monde contemporain contribuant à intégrer les enfants du peuple à la nation. La période de scolarité obligatoire à l'école primaire n'avait pas vocation à ouvrir sur une culture classique réservée aux élèves de la filière de l'enseignement secondaire. Dans ce contexte, dès son institution en 1834 dans les programmes des classes supérieures de l'école primaire, la géographie a entretenu avec l'histoire une relation différente de celle nouée dans l'enseignement secondaire. Dans la filière de l'enseignement secondaire, la géographie était, à

l'origine, une composante, une servante de l'enseignement historique ; dans l'enseignement primaire, elle n'avait pas ce lien spécifique. Ensuite, sous la IIIe République, l'idéal républicain a donné mission à l'école de proposer en partage à tous les mêmes savoirs, et en géographie, les mêmes références épistémologiques. Pourtant des spécificités subsistent. Nous avons en France, dès le collège, un professeur spécialiste de l'histoire et de la géographie, mais un enseignant polyvalent à l'école primaire. Quand il y a deux professeurs d'école à mi-temps pour une même classe, ils se partagent les matières et souvent l'un, plutôt littéraire, « fait » l'histoire, l'autre plus scientifique de formation, « fait » la géographie. Si, percolation du modèle de l'enseignement secondaire, certains manuels du primaire regroupent aujourd'hui histoire et géographie, il n'y a pas ici le lien privilégié qu'entretiennent ces deux disciplines dans l'enseignement secondaire français.

les progrès de la psychologie cognitive dans la deuxième moitié du 20^{ème} Siècle ont énormément apporté à la compréhension des apprentissages spatiaux des enfants et revigoré la didactique de la géographie à l'école élémentaire. La référence aux fondements intuitifs des leçons de choses a laissé place à des approches constructivistes, à l'auto-socio-construction des savoirs. Les recherches sur les stades de développement (Piaget), les coquilles de l'homme (Moles) se sont combinées avec celles sur la zone proximale de développement (Vigotsky) et les démarches spirales (Bruner). Il s'agit toujours d'observer, de voir, de sentir de comprendre un espace social, que ce soit celui de la boulangerie du quartier ou des contrées de la planète.

Le fait que la formation scolaire des jeunes s'étende aujourd'hui sur une durée beaucoup plus longue redéfinit nécessairement la place de ces premiers apprentissages, ces éléments premiers de géographie. Les programmes ne parlent plus de leçon de géographie dès le cours préparatoire. Depuis 1990, ils distinguent à l'école maternelle : un « découvrir le monde » privilégiant la démarche et l'acquisition de repères et de connecteurs spatiaux, ensuite au cycle 2 : une « découverte du monde » au sein duquel la dimension spatiale n'est qu'une des composantes, puis ils distinguent au cycle 3 un programme de « géographie » en 2005 ou, dans les programmes de 2007, un couple « histoire et géographie ».

Plus encore que l'âge des écoliers, le principe du maître unique, par opposition à la pluralité des professeurs de l'enseignement secondaire, est un cadre qui permet une plus grande interaction, intégration, des éclairages disciplinaires. Un apprentissage géographique peut trouver chez le même enseignant des échos en mathématiques, en maîtrise de la langue, en sciences naturelles, en arts plastiques et pas seulement en histoire ou en éducation civique. De plus, le pilotage des enseignements de la journée par un seul professeur permet d'échapper

aux contraintes de l'emploi du temps haché par les cinquante minutes de chaque cours de l'enseignement secondaire. Il donne aussi plus grande souplesse pour des exploitations pluridisciplinaires des activités scolaires ou pour organiser une sortie scolaire.

3. Construire une façon « d'être au monde » ?

La vieille question du principe du curriculum géographique : « faut-il ou non commencer par l'étude du milieu local ? » agitait déjà les pédagogues de la fin du dix-neuvième. La « nomenclature » disait-on alors (le « lexique » dirait-on dans le vocabulaire des programmes contemporains) doit-elle être première ? Ou est-ce par l'observation du milieu local (avec la méthode de « la leçon de choses », disait-on jusque dans les années soixante) que l'on doit initier une formation en géographie ? Cette alternative est aujourd'hui doublement dépassée. D'une part, dans une logique de construction spiralaire des notions et concepts on sait que le proche n'est pas nécessairement plus simple ou plus élémentaire que le monde lointain, d'autre part les métriques de l'éloignement ont été considérablement bouleversées au cours des dernières décennies. Les jeunes enfants voyagent, les adultes qui les entourent sont considérablement plus mobiles qu'autrefois et surtout les écrans multimédias leur apportent en temps réel, ou presque, des images sur l'ailleurs en une quantité sans commune mesure avec les enfants étudiés par les psycho-pédagogues dans les années 1950 ou 1960. Les images de l'ailleurs sont aussi abondantes que celles du proche, leur compréhension est un enjeu d'égale importance. La logique d'un cursus géographique du proche au lointain cède le pas à une progression de l'élémentaire au complexe, ce qui ne peut être par une liste d'objets géographiques à étudier, mais d'opérations intellectuelles : nommer des lieux ; identifier des noms de lieux dans un discours narratif ; repérer des éléments caractéristiques d'un lieu, d'un espace ; indiquer l'intérêt d'un lieu, d'un territoire pour une personne, pour un groupe social. Apprendre sa géographie à l'école c'est aussi acquérir des repères spatiaux identitaires et des références culturelles communes. Ainsi que des préoccupations politiques transparaissent aussi des programmes qui privilégient les territoires français, le monde ou l'Europe selon les grandes préoccupations du moment.

Mais les curriculums réels conduits dans les classes expriment eux les sensibilités des maîtres et des élèves. On peut tenter de mesurer un décalage entre les choix politiques des programmes et les curriculums réellement mis en œuvre. Les thèmes retenus par les enseignants peuvent porter sur des objets canoniques : géographie administrative de la France, haute montagne, paysage en trois plans, kaléidoscope des états de l'Union européenne ou

s'appuyer des centres d'intérêts des élèves : vie des autres hommes ailleurs, préservation de la nature, événements catastrophiques médiatisés (tsunami, éruption volcanique, inondation...). En effet les jeunes écoliers sont à la fois « géosophiles » et « géosophes ». Ils aiment notre planète, ils sont a priori en sympathie avec ceux qui y vivent et veulent construire du sens à leur présence, parmi les hommes, sur cette planète.

La géographie scolaire est ainsi une des composantes de cette « culture humaniste » que l'on identifie dans le « socle commun », celle qui donne des clés d'intelligibilité du monde contemporain, de l'immeuble qui se construit sous nos yeux (ici plutôt qu'ailleurs), du trajet de la ligne d'autobus et plus généralement du fonctionnement des sociétés à la surface de notre planète. Concomitamment, et pour ces raisons humanistes, cette géographie, fait partager les beautés du spectacle de la planète des hommes, comme au temps d'Elisée Reclus et de Franz Schrader (encadré).

En 2007, il ne s'agit plus d'expliquer aux jeunes écoliers que la Terre est ronde, puisque l'image du globe est vue, chosifiée, depuis longtemps sur les étranges lucarnes. Il s'agit de voir dans un monde mondialisé les différences et les ressemblances, de construire des outils pour vivre dans un monde aux métriques multiples et surtout d'aider les jeunes écoliers dans leur construction de leur façon d'être au monde, de ce monde.

Bibliographie succincte

AUDIGIER, F., TUTIAUX-GUILLON, N., (dir.), 2004, *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP, 338p.

CONSIDÈRE, S., GRISELIN, M., SAVOYE, R., 1996, *La classe paysage. Découverte de l'environnement proche en milieu urbain*. Paris : Armand Colin. 142p.

MOTTET, G., (dir.), 1997, *Images et construction de l'espace. Apprendre la carte à l'école*, Paris : INRP, 256p.

Une citation d'Élisée Reclus dans le Dictionnaire de Ferdinand Buisson

« Je me garde bien, dit Elisée Reclus, de repousser l'étude de l'étroit milieu dans lequel se trouve l'enfant. Il est bon qu'il se rende compte de tout, mais chaque chose de cet étroit milieu le transporte dans un monde infini. Il a son ardoise devant lui : il est bon qu'il en connaisse la place et les dimensions, mais il est bien plus important qu'il sache ce que c'est, et voilà que

l'instituteur parle de ces carrières et des montagnes stratifiées, et des eaux qui ont déposé les molécules terreuses, et des roches dont le poids les a durcies. Il est assis sur un banc ; le banc a trois mètres de long, je le veux bien, mais ce banc est en chêne, - et nous parcourons en imagination les grandes forêts de France, — ou en sapin, et nous voici gravissant les montagnes de Norvège. Et que de voyages, que d'excursions dans l'espace, que de conversations amusantes sur les pierres et les clous des maisons, sur les fleurs du jardin et le ruisseau du village. La géographie vient en même temps, mais sous forme vivante. » Et plus loin encore cette remarque profondément juste : « L'enfant a la passion du gigantesque, du colossal. Il en veut à tout prix. Il voit une pierre, il veut imaginer que c'est un rocher ; une taupinière, c'est une montagne pour lui. Quand nous lui disons d'une chose qu'elle est très grande, son imagination travaille sans cesse pour écarter les bornes que nous lui avons fixées d'abord. Je me rappelle encore le jour où mon grand-père me dit que le Sahara est un désert où l'on peut marcher pendant des jours et des jours sans trouver autre chose que du sable. Depuis qu'il m'a donné cette première leçon de géographie, je le vois essayant sans cesse en imagination de « réaliser » cet espace sans bornes, qui ne finit jamais et toujours recommence. »

Franz Schrader, article géographie, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson, paru en fascicule en 1882